

Formation des inspecteurs de l'enseignement élémentaire et de l'éducation préscolaire au Sénégal : évaluer pour accroître leur efficacité dans le système éducatif

Auteur :

BALDE Idrissa

Université Gaston Berger- Saint Louis (SENEGAL)

Email : idrissa.balde@ugb.edu.sn

Résumé

L'évaluation de la formation des inspecteurs de l'enseignement au Sénégal se justifiait par la nécessité d'évaluer les formations puis, par la culture de l'évaluation qui encadre les politiques publiques et enfin, par le contexte de l'école sénégalaise à la recherche de la qualité. Parmi les recommandations/suggestions faites, la mise en cohérence de cette formation avec les réalités du terrain semble contenir toutes les autres préoccupations.

Dans cet article, les propositions d'amélioration, soutenues par des références théoriques, vont dans le sens du renforcement de la professionnalisation en intégrant, « *dans un même mouvement, l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler* » (Wittorski, 2009). Il s'agit d'une professionnalisation des lieux, du contenu et des intervenants qui vont permettre la professionnalisation des interventions de l'inspecteur.

Il reste bien entendu que la mise en œuvre de ces propositions entraîne une révision du plan de formation, des textes réglementaires relatifs à l'organisation de la formation et du choix des formateurs. Le changement le plus attendu reste celui des interventions qui vont réconcilier les inspecteurs et les enseignants au profit de la qualité des enseignements/apprentissages et de la gestion du système éducatif.

Mots-clés : Inspecteurs, professionnalisation, didactique professionnelle, ingénierie professionnelle, alternance, éducation comparée.

Abstract

The evaluation of the training of education inspectors in Senegal was justified by the need to evaluate the training, then the culture of evaluation that frames public policies and finally the context of the Senegalese school at the search for quality. Among the recommendations / suggestions made, making this training consistent with the realities on the ground seems to contain all the other concerns.

In this article, the improvement proposals, supported by theoretical references, go in the direction of strengthening professionalization by integrating, *"in the same movement, action at work, analysis of professional practice and experimenting with new ways of working"* (Wittorski, 2009). This is a professionalization of places, content and stakeholders that will allow the professionalization of the inspector's interventions.

It goes without saying that the implementation of these proposals entails a revision of the training plan, the regulatory texts relating to the organization of training and the choice of trainers. The most awaited change remains that of the interventions which will reconcile inspectors and teachers for the benefit of the quality of teaching / learning and the management of the education system.

Keywords: Inspectors, professionalization, professional didactics, professional engineering, work-study, comparative education.

Resumen

La evaluación de la capacitación de inspectores de educación en Senegal se justificó por la necesidad de evaluar la capacitación, luego la cultura de evaluación que enmarca las políticas públicas y finalmente el contexto de la escuela senegalesa en el busca la calidad Entre las recomendaciones / sugerencias hechas, hacer que esta capacitación sea coherente con las realidades sobre el terreno parece contener todas las demás preocupaciones.

En este artículo, las propuestas de mejora, respaldadas por referencias teóricas, van en la dirección de fortalecer la profesionalización al integrar, *"en el mismo movimiento, la acción en el trabajo, el análisis de la práctica profesional y experimentando con nuevas formas de trabajar"* (Wittorski, 2009). Esta es una profesionalización de lugares, contenidos y oradores que permitirán la profesionalización de las intervenciones del inspector.

No hace falta decir que la implementación de estas propuestas implica una revisión del plan de capacitación, los textos normativos relacionados con la organización de la capacitación y la elección de los capacitadores. El cambio más esperado sigue siendo el de las intervenciones que conciliarán a los inspectores y maestros en beneficio de la calidad de la enseñanza / aprendizaje y la gestión del sistema educativo.

Palabras clave: Inspectores, profesionalización, didáctica profesional, ingeniería profesional, trabajo-estudio, educación comparada.

Resumo

A avaliação da formação dos inspectores da educação no Senegal foi justificada pela necessidade de avaliar a formação, depois pela cultura de avaliação que enquadra as políticas públicas e, finalmente, o contexto da escola senegalesa no procure qualidade. Entre as recomendações / sugestões feitas, tornar esse treinamento consistente com as realidades no terreno parece conter todas as outras preocupações.

Neste artigo, as propostas de aprimoramento, amparadas em referenciais teóricos, caminham no sentido de fortalecer a profissionalização, integrando "no mesmo movimento, ação no trabalho, análise da prática profissional e experimentando novas formas de trabalhar" (Wittorski, 2009). Trata-se de uma profissionalização de locais, conteúdos e palestrantes que permitirão a profissionalização das intervenções do inspetor.

Não é necessário dizer que a implementação dessas propostas implica uma revisão do plano de treinamento, dos textos regulatórios relacionados à organização do treinamento e à escolha dos treinadores. A mudança mais esperada continua sendo a das intervenções que reconciliarão inspetores e professores em benefício da qualidade do ensino / aprendizagem e da gestão do sistema educacional.

Palavras-chave: Inspectores, profissionalização, didática profissional, engenharia profissional, trabalho-estudo, educação comparada

Formation des inspecteurs de l'enseignement élémentaire et de l'éducation préscolaire au Sénégal : évaluer pour accroître leur efficacité dans le système éducatif

Introduction

Dans les systèmes éducatifs qui l'ont instituée, l'inspection scolaire occupe une place prépondérante. Les fonctions d'inspection dans l'éducation sont souvent résumées en des activités administratives et pédagogiques. Les interventions des inspecteurs qui sont la mise en œuvre de ces activités se contiennent dans des concepts tels que le contrôle, la régulation, le pilotage et le management. Le contrôle, considéré comme l'activité traditionnelle de l'inspecteur de l'enseignement, est défini en actes, mesures et circonstances : il y a des actes de contrôle, des mesures de contrôle, des circonstances de contrôle. Dans la pratique de contrôle, les éléments nécessaires sont le modèle ou le référent et les acteurs. Le contrôle oppose un contrôleur (l'inspecteur) et un contrôlé (l'enseignant). Le contrôle correspond à l'affirmation d'une supériorité et d'un pouvoir dévolus aux seuls chefs.

La régulation est « *l'ensemble des actions mises en œuvre par une instance [...] pour orienter les actions et les interactions des acteurs sur lesquelles elle a une certaine autorité* » (Maroy & Dupriez, 2000, p.76). Plus précisément, la régulation est une fonction de mise en relation des parties et de coordination qui permet de compenser a priori et de maintenir un équilibre, de rectifier a posteriori des variations et des perturbations, de maintenir ainsi l'intégration des parties, mais également l'intégrité de la forme, ou sa réparation, de retarder la dégradation inévitable, de favoriser l'adaptation, d'anticiper sur des variations et des perturbations (Rumelhard, 1995, cité par Prévost, 2000, 28). C'est dire que la régulation met en évidence les dimensions de coordination, de contrôle et d'influence exercées par les détenteurs d'une autorité légitime. Selon Berger (1977), il existe dans les fonctions des inspecteurs de l'éducation plusieurs formes de régulation. La régulation interne équivaut à une régulation intra-niveau de système et une régulation à l'intérieur du système éducatif. La régulation externe s'intéresse à la relation du système éducatif et du système social. Chacune des régulations (interne comme externe) renferme d'autres régulations avec des fonctions diverses. La régulation statique permet de maintenir la cohérence du système et son homogénéité, d'assurer les transmissions, les décisions et les informations, de corriger les

déformations possibles, de servir d'agent de liaison entre les différents niveaux hiérarchiques mais aussi entre les différents agents à un même niveau. La régulation dynamique se préoccupe de l'efficacité, d'introduction d'innovations et d'articulation entre des innovations sectorielles.

« Les actions de régulation [...] lorsqu'elles sont mises en œuvre conjointement en tenant compte des réactions du système éducatif, participent à ce qui est connu, en français, sous le terme de pilotage » (Demeuse & Baye, 2001, 23). De Grauwe & Carron (2012) considèrent le pilotage comme faisant partie de la gestion, qu'il s'agit d'un processus continu et non une intervention ponctuelle, qu'il est lié à l'identification des forces et faiblesses assortie de proposition d'actions et est censé proposer des pistes d'action, qu'il est orienté vers des résultats définis qualitativement et quantitativement, qu'enfin que le pilotage ne s'arrête pas aux propositions d'action, il implique aussi d'agir afin de résoudre des problèmes et d'atteindre les objectifs fixés. Il n'y a pilotage que lorsque quatre composantes sont réunies et articulées les unes aux autres (Demeuse & Baye, 2001, 26). Elles citent la collecte d'informations, le diagnostic, les propositions d'amélioration (de régulation) et contrôle, expérimentation et généralisation des mesures correctives. L'existence de pilotes et de pilotage dans le système éducatif est la première condition de qualité (De Ketele & Gerard, 2007). Ils insistent sur la nécessité de trouver des pilotes et du pilotage à tous les niveaux.

« Un accident d'avion est certes très spectaculaire, mais un taux d'élèves illettrés parce que l'école n'a pas rempli sa mission à la suite des erreurs de pilotage se révèle également grave pour la société » (De Ketele & Gérard, 2007, 2). Ainsi le but de tout pilotage est la recherche de l'amélioration de la qualité. Le pilotage s'intéresse à la qualité des moyens humains et matériels disponibles (ressources) ; de la gestion et des processus d'enseignement-apprentissage à l'œuvre (processus) ; et aux résultats obtenus (produits).

A partir de la typologie des pilotages, qui distingue le pilotage stratégique (définition des politiques et objectifs, affectation des ressources), le pilotage de gestion (répartition des tâches et des moyens en rapport avec les politiques et les objectifs du pilotage stratégique) et le pilotage opérationnel (procédures répétitives et décisions d'ajustement dans la réalisation des tâches) Demeuse et Ariane Baye (2001, 32) dévoilent le concept de management. Il est l'action ou l'art ou la manière de conduire une organisation, de la diriger, de planifier son

développement et de la contrôler (Thiétart, 2008, 7). Cette définition du management donne de manière implicite la succession des quatre étapes majeures induites par la notion. Le processus de finalisation est l'étape du choix des finalités, de l'orientation de l'organisation (vision, mission, objectif, stratégie, plan, budgets, etc.). Le processus d'organisation correspond à une autre étape de choix, celle de la structuration organisationnelle et humaine du fonctionnement de l'organisation (définition des mécanismes de gouvernance, des structures, des mécanismes de coordination, des organigrammes et des procédures). Le processus d'animation des hommes est le mécanisme de gestion des ressources humaines pour soutenir et mettre en œuvre les finalités et le mode d'organisation. Enfin le processus de contrôle permet de vérifier la cohérence des trois autres processus. Il s'intéresse à la cohérence entre les objectifs et les résultats, au respect des principes d'organisation. Il indique les régulations nécessaires (mesures correctives et apprentissages organisationnels).

A ces niveaux d'intervention, les inspecteurs sont à des postes de responsabilité ou en qualité d'agent. Au niveau central, ils sont dans les directions (techniques et pédagogiques) et services nationaux ; au niveau des régions, dans les inspections d'académie (IA) ou dans les Centre régionaux de formation des personnels de l'éducation (CRFPE) ; au niveau départemental, dans les Inspections de l'éducation et de la formation (IEF), et au niveau local, dans les districts. A chacune de ces stations, ils participent à la formulation, à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation des politiques publiques d'éducation et de formation. Autrement, ils sont au contrôle, à la régulation, au pilotage et au management du système éducatif. Ainsi, dans le système éducatif du Sénégal, les inspecteurs de l'enseignement sont une partie du système éducatif, ils en sont l'élément de coordination entre les différents niveaux, le national et le local, le théorique et le pratique, le planifié et le quotidien avec ses surprises, ils sont la source principale des informations disponibles pour toute recherche sur le système. Guizot, le Ministre de l'Instruction publique, qui jeta les bases de l'inspection scolaire en France à partir de 1835 les mobilisa en ces termes « [...] *Vous êtes l'homme de l'instruction primaire seule. Vous n'avez point d'autre affaire que les siennes, sa prospérité fera toute votre gloire. C'est assez dire que vous lui appartenez tout entier et que rien de ce qui l'intéresse ne doit vous demeurer étranger.* » (Ferrier, 1997).

Cette place prépondérante dans le domaine de l'éducation confère un intérêt particulier à la formation initiale de ces cadres. La formation des inspecteurs de l'enseignement élémentaire et de l'éducation préscolaire est une formation professionnelle. Elle est la préparation à un métier et débouche directement sur une certification (obtention d'un diplôme) et sur la possibilité d'exercer ce métier, c'est à dire à la mise en œuvre immédiate de compétences professionnelles dans une situation de travail. Elle est aussi une politique publique, en tant qu'une décision (ensemble des options prises collectivement ou individuellement par le gouvernement d'un Etat ou d'une société dans les domaines relevant de son autorité) et la mise en œuvre de cette décision (manière d'exercer l'autorité dans un Etat ou une société et manière concertée d'agir ensemble, de conduire une affaire, une stratégie) (Le Petit Larousse Illustré, 2008). Les politiques publiques sont au cœur de l'action de l'Etat. Elles constituent le principal moyen d'intervention des gouvernements. Elles leur permettent de se trouver au plus proche des préoccupations des populations à la tête desquelles ils ont été placés.

En plus des hautes et stratégiques fonctions qu'ils occupent, l'importance de la formation des inspecteurs de l'enseignement élémentaire et de l'éducation est liée aux compétences attendues de ces fonctionnaires de l'Etat.

« [Leurs fonctions] exigent des hommes d'élite, dévoués à une mission si haute, à la fois passionnés pour le but et calmes dans l'emploi des moyens, capables en même temps et de s'abaisser au niveau des plus humbles maîtres d'école, et de s'élever à la hauteur de toutes les autorités qui protègent l'instruction primaire ; des hommes qui, en examinant les choses dans leurs plus minutieux détails, ne cessent pas de les considérer de haut et dans leur ensemble ; à qui de fortes études, éclairées par la connaissance du monde, aient donné l'art de manier les esprits ; des hommes, en un mot, dont l'influence ne s'exerce pas uniquement sur les instituteurs, mais qui soient capables de remuer en faveur de l'enseignement populaire tout ce que le département renferme de forces intellectuelles » (Manuel général de l'Instruction primaire, 1846, 286).

L'évaluation de la formation des inspecteurs de l'enseignement se justifie donc au regard des compétences attendues des inspecteurs pour prendre en charge le système éducatif et par la

nécessité dévaluer les formations. Dans le cadre d'une formation professionnelle, cette évaluation fournit une information relative à la mesure de ce qui est attendu de la formation par l'observation des objectifs fixés avant la formation et les résultats atteints. A ce titre, elle s'adresse particulièrement à ceux qui sont chargés de l'élaboration et de la mise en œuvre de la formation. En tant que politique publique, elle est une analyse de politique publique, c'est-à-dire une réflexion sur l'action des pouvoirs publics pour sa compréhension ou son explicitation. Parmi les courants de cette discipline universitaire, celui qui épouse la finalité de cette évaluation de politique publique est celui qui met l'accent sur l'explication des résultats de l'action publique et ses effets sur la société, au regard des objectifs assignés à la politique. Il s'agit de cette évaluation qui « *cherche à identifier d'éventuels décalages entre la programmation [...] et la réalité de l'exécution, à les expliquer et à proposer des mesures pour pallier les déficits de mise en œuvre ou les lacunes dans la conception même de la politique publique* » (Jacob & Varone, 2001). L'évaluation de la formation des inspecteurs se veut une source d'informations et de propositions pour améliorer leur efficacité dans un système éducatif à la recherche de qualité dans plusieurs domaines.

Le cadre de référence de cette évaluation s'inspire des actions scolaires retenues par Cros & Bon (2006, 10-11) dans la pratique de l'évaluation : « *Evaluer repose sur une comparaison entre des résultats attendus et des résultats recueillis ; évaluer repose sur un jugement de valeur ; évaluer joue de l'influence sur autrui ; évaluer repose un dispositif méthodologique ; évaluer est une construction de sens pour fournir une signification* ». Cette intervention adopte une démarche conforme à la définition de Hadji (1990) : « *Evaluer, c'est mettre en relation des éléments issus d'un observable (ou référé) et un référent pour produire de l'information éclairante sur l'observable, afin de prendre des décisions* ». Le modèle d'évaluation retenu est celui de Kirkpatrick, réputé être le modèle le plus utilisé dans l'évaluation de formation. Avec ses quatre niveaux d'évaluation (les mesures des réactions, les mesures des apprentissages, l'observation des comportements et les résultats), hiérarchisés et solidaires, la découverte de la formation des inspecteurs de l'enseignement est possible. Les données obtenues à partir de divers instruments d'investigation proviennent des inspecteurs issus de cette formation et des inspecteurs, chefs de service qui les ont accueillis à la fin de leurs formations. Le modèle d'analyse est l'analyse de contenu.

Cet article, qui adopte la constitution d'un article scientifique, comprend, en plus d'une introduction qui renseigne sur les principaux éléments constitutifs du contexte de l'évaluation, la présentation de la formation et de la méthodologie (matériel et méthodologie), les résultats des investigations diverses investigations (résultats) qui sont explicités dans la discussion, une synthèse de cette évaluation (conclusion).

Matériel et méthodologie

Présentation de la formation

En mai 1961, au lendemain de l'accession à l'indépendance de nombreux pays, la première conférence des Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique est tenue à Addis-Abeba sous les auspices communs de l'UNESCO et de la Commission économique africaine. Elle a décidé la création de plus de vingt institutions nationales de formation de professeurs (UNESCO, 1969). Ce projet a été soutenu par le Fonds spécial des Nations Unies (PNUD) et l'UNESCO. Au Sénégal, cette institution est ouverte en 1962 sous le nom de centre pédagogique supérieur (CPS) de Dakar. Il est, tour à tour, renommé Ecole Normale Supérieure (ENS) en 1964 et depuis 2008 Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF).

Le CPS répondait à quatre fonctions principales dont l'une était d'assurer la formation en un an d'inspecteurs et d'inspecteurs-adjoints de l'enseignement du premier degré (section 3). En 1964, la première promotion du Sénégal indépendant a débuté la formation à l'ENS pour la poursuivre à l'Ecole normale Saint Cloud en France. Avec ces deux lieux de formation, les majors de la formation obtiennent deux statuts. Ils sont inspecteurs de l'enseignement primaire au Sénégal et inspecteurs de spécialité en France. C'est à partir de 1968, elle est de la seule responsabilité de l'ENS pour la simple et bonne raison que les majors avaient décliné la proposition de se rendre à Saint Cloud.

Le profil exigé au concours de recrutement d'élèves-inspecteurs de l'enseignement élémentaire (CREI-EE) (option langue française et langue arabe) et de l'éducation préscolaire (CREI-PS) est défini dans le décret n° 95-198 du 21 février 1995. Son article 2 définit trois groupes d'enseignants. Dans le premier, se retrouvent les inspecteurs adjoints de l'enseignement élémentaire (IAEE) et de l'éducation préscolaire (IAEP), les professeurs d'enseignement secondaire (PES) et les instituteurs (I) titulaires d'une maîtrise

d'enseignement et justifiant de cinq années de services effectifs. Le second groupe comprend les professeurs de collège d'enseignement moyen général (PEM) et les instituteurs titulaires justifiant d'une ancienneté de cinq années et ayant obtenu la licence d'enseignement. Les instituteurs venant du Probatoire de l'inspection constituent le dernier groupe. Le recrutement se fait sur titre pour le premier groupe et sur la base d'un examen de dossier. Toutefois si le nombre de demandes est supérieur à l'offre, les candidats subissent un test d'entrée dont les modalités sont définies par la section qui les forme (art.16). Un concours comportant une épreuve écrite et un entretien avec le jury est prévu pour le groupe 2. L'accès à la formation des inspecteurs pour le troisième groupe est prononcé après la validation du probatoire de l'inspection.

Tableau 1: Profils d'entrée dans la formation

Groupes	Corps	Niveau académique	Ancienneté
Groupe 1	IAEE	CAIEE_EP	Néant
	PES	Maîtrise	Néant
	I	Maîtrise	5 ans
Groupe 2	PEM	Licence	5 ans
	I	Licence	5 ans
Groupe 3	I	Probatoire	2 ans

Depuis la rentrée universitaire 1999-2000, la FASTEF met en œuvre un nouveau plan de formation qui vise d'adapter la formation aux changements en cours et d'anticiper sur les besoins futurs. La formation d'un inspecteur de l'enseignement polyvalent, capable d'intervenir à la fois au préscolaire et à l'élémentaire d'une part, et dans les secteurs formel et non formel d'autre part est l'une des principales innovations de ce plan de formation. Ce profil est décliné en diverses compétences et par domaines de compétences.

Tableau 2 : Domaines de compétences et compétences

Domaines de compétences	Compétences
Éthique et Responsabilité professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Respecter et faire respecter le code de déontologie des enseignants - Manifester des attitudes qui s'inspirent des valeurs de la communauté en matière d'éducation

	<ul style="list-style-type: none"> - Promouvoir une éducation au développement
Pratique professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Assure la gestion des structures de l'administration scolaire et éducative. - Assurer la formation initiale et continue des maîtres du préscolaire et de l'élémentaire - Assurer la coordination des activités éducatives. - Accomplir les tâches d'évaluation des apprentissages, des programmes et méthodes d'enseignement des institutions scolaires et des projets éducatifs
Recherche et Innovation	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des réponses adaptées à des situations nouvelles. - Conduire des recherches et des innovations en milieu éducatif - Évaluer la démarche et les résultats d'un travail de recherche - Participer à l'élaboration des politiques éducatives
Communication et partenariat	<ul style="list-style-type: none"> - Mener des actions d'échanges, de communication et de mobilisation sociale en faveur de l'éducation - Évaluer l'impact des actions de communication et de mobilisation sociales

La stratégie de la formation s'inscrit dans la recherche d'une articulation/adaptation des connaissances, des compétences pratiques acquises et des besoins de l'école grâce à une approche systémique incluant tous les acteurs du système éducatif (les structures de base, les formateurs, les élèves-inspecteurs eux-mêmes et les partenaires de l'éducation). Elle s'appuie sur des principes tels que : « (i) la responsabilisation par la valorisation des acquis antérieurs et la promotion de l'esprit d'initiative chez les formés, (ii) la résolution de problème par l'orientation des activités de formation vers la recherche de solution aux problèmes rencontrés dans la pratique quotidienne (résolution de problèmes, séminaires, stages, techniques d'animation de groupe, micro-enseignement), (iii) la variabilité des opportunités d'apprentissage par l'utilisation de modes d'intervention variés adaptées à la nature des sujets et des opportunités, tout en privilégiant les approches participatives, (iv) la pédagogie de l'alternance, par l'articulation entre formation théorique et formation pratique et une étroite collaboration entre le site de formation et les services et structures d'accueil (cours et travaux pratiques ou dirigés, formation générale et applications sur le terrain), (v) la continuité dans la formation par l'institution d'un continuum entre formation initiale et formation continue

(échanges, suivi - appui des sortants, intérêt porté aux innovations,...) et (vi) l'ouverture de la formation par la coopération sous - régionale et internationale » (FASTEF, 2001, 11).

Les enseignants intervenant dans la formation sont des formateurs titulaires (inspecteurs expérimentés) renforcés par des vacataires nationaux (consultants, experts, universitaires, chefs de services administratifs, responsables de structures) et des enseignants étrangers.

La première année de formation est consacrée à une mise à niveau des élèves-inspecteurs dans les disciplines fondamentales des Sciences de l'éducation. La seconde année est réservée à la professionnalisation. L'évaluation en cours de formation se réalise à travers des contrôles continus portant sur des travaux écrits et des productions orales. L'évaluation finale porte sur les modules de formation et comporte également un mémoire de recherche qui peut être produit individuellement ou en groupe. La certification est prononcée en fin de formation après l'obtention de la moyenne de dix sur vingt des notes enregistrées à la suite de l'évaluation sommative.

Tableau 3 : Formations et modules de formation

Formation générale	Formation pédagogique	Formation à la gestion de l'éducation	Formation pour la recherche et l'Innovation en éducation
Épistémologie générale ; Théorie de l'Éducation ; Psychologie ; Théories de l'apprentissage ; Sociologie du développement ; Économie de l'éducation ; Linguistique générale et appliquée ; Techniques littéraires ; Méthodologie du travail intellectuel.	Didactique des disciplines ; Techniques d'observation et d'analyse des activités d'enseignement – apprentissage ; Andragogie ; Didactique des langues nationales.	Administration ; Législation ; Management ; Initiation à la statistique ; Planification de l'éducation.	Méthodes de recherche en éducation ; Mesure et Évaluation en éducation ; Initiation à l'informatique ; Utilisation des NTIC dans l'apprentissage et la formation ; Psychologie sociale ; Animation pédagogique et micro – formation ; Techniques de communication de mobilisation sociale ; Ingénierie de la formation.

Méthodologie

La population de l'évaluation comprend les inspecteurs entrés en service dans la période comprise entre les années 2000 et 2008 et les inspecteurs, chefs des services qui les ont accueillis à l'issue de leurs formations. La première cible comprend trois-cent-un (301) inspecteurs dont 285 hommes et 16 femmes. L'objectif au départ était d'observer toute la population issue de cette formation. A l'arrivée, si toutes les promotions ont été représentées dans cette enquête, c'est seulement soixante-cinq (65) nouveaux inspecteurs qui ont répondu au questionnaire administré (tableau 4). Cet échantillon ainsi constitué comprend 59 hommes et seulement 6 femmes. La quasi-totalité des inspecteurs interrogés sont en service dans les services déconcentrés du Ministère de l'Education nationale (inspection d'académie (IA), inspection de l'éducation et de la formation (IEF) et Centres régionaux de formation des personnels de l'éducation (CRFPE)).

Tableau 4 : Population ciblée d'inspecteurs

Entrée dans le corps	Total	Hommes	Femmes
2000	37	33	4
2001	36	34	2
2002	28	26	2
2003	24	24	0
2004	31	27	4
2005	45	44	1
2006	33	32	1
2007	32	31	1
2008	35	34	1
Total	301	285	16

Source : Ministère de l'Education nationale

Tableau 5 : Inspecteurs interrogés

Année d'entrée dans le corps	Effectif de la promotion	Nombre interrogé
2000	37	2
2001	36	3
2002	28	7
2003	24	3
2004	31	6
2005	45	12
2006	33	12
2007	32	8
2008	35	10
Total	301	65

Les inspecteurs, chefs de services déconcentrés qui ont accueilli ces inspecteurs sont les inspecteurs d'académie (IA), chefs de services régionaux ; les inspecteurs de l'éducation et de la formation (IEF), chefs de services départementaux et les directeurs de centres régionaux de formation des personnels de l'éducation (CRFPE). Sur un total de 16 IA, 56 IEF et 14 CRFPE, ont répondu au questionnaire 7 IA, 16 IEF et 2 directeurs de CRFPE, soit un total de vingt-cinq questionnaires récupérés.

Pour recueillir les données, divers outils d'investigation ont été utilisés (questionnaires, entretiens, recherche documentaire, observations). La recherche documentaire, a été mise à contribution pour

connaître la profession, pour détecter les compétences, les activités, les difficultés rencontrées dans l'exercice de cette profession et les solutions pour les résoudre. Les informations collectées à partir des questionnaires constituent le système d'information principal de notre évaluation. Elles ont été consignées dans un logiciel de traitement de données dénommé SPSS Statistics 17.0. Le guide d'entretien était conçu pour renseigner l'historique de la profession d'inspecteur scolaire au Sénégal. Deux entretiens mémorables y ont été enregistrés. Le premier a été accordé par M. Souleymane NDIAYE, inspecteur de l'enseignement sorti de la première promotion du Sénégal indépendant. Le deuxième entretien est accordé par M. Samba Yacine CISSE, de la promotion de 1968 formée à Dakar.

Le modèle d'évaluation utilisé est celui de Kirkpatrick reconnu comme le modèle le plus utilisé dans l'évaluation de formation. Avec ses quatre niveaux d'évaluation, il constitue un outil avec lequel il est possible d'évaluer toutes sortes de formation (les mesures des réactions, les mesures des apprentissages, l'observation des comportements et les résultats). *« Le terme de « niveau » souligne la hiérarchie existant entre ces quatre critères d'évaluation. »* (Dunberry, 2007). Une seconde caractéristique entre les niveaux dans le modèle Kirkpatrick renvoie aux liens de causalité qu'ils entretiennent. *« C'est parce qu'il y aura eu satisfaction qu'il y aura apprentissage; c'est parce qu'il y aura eu apprentissage qu'il y aura changement de comportement; et c'est parce qu'il y aura eu changement de comportement qu'il y aura résultats sur l'entreprise ».* (Dunberry et al. (2007, 8).

De manière concrète, l'évaluation des « réactions » a été remplacée par la présentation du contexte et du cadre de la formation. A cause de l'écart entre la fin de la formation et la réalisation de l'évaluation, il n'était plus possible d'obtenir une réaction « à chaud ». Une large place a été faite pour la connaissance de la population de l'évaluation. Quelques intrants qui participent à la mise en œuvre de la formation ont été appréciés.

La mesure de l'apprentissage a été adaptée à la pratique dans les plans de formation. Elle s'est intéressée aux connaissances, compétences et attitudes acquises lors de la formation des participants, en les concentrant dans deux dimensions à fort dosage entre théorie et pratique, entre formation académique et formation professionnelle proprement dite. Quelques autres aspects de la formation ont été pris en charge dans cette partie. Il s'agit de : (i) l'ouverture aux milieux par une mise à contribution plus systématique des structures et

services d'éducation et de formation, des secteurs formel et non formel et aux interventions éventuelles de leurs experts dans la formation, (ii) le renforcement des formateurs titulaires par des vacataires nationaux (consultants, experts, universitaires, chefs de services administratifs, responsables de structures) et des enseignants étrangers, (iii) l'adaptation des connaissances et compétences pratiques au milieu de travail. La formation d'un inspecteur de l'enseignement polyvalent, capable d'intervenir à la fois au préscolaire et à l'élémentaire d'une part, et dans les secteurs formel et non formel d'autre part est le résultat de l'apprentissage.

Dans l'observation des comportements, l'objectif visé était la mesure du transfert en situation professionnelle des connaissances, compétences et attitudes acquises lors de la formation. Dans un premier temps, les nouveaux inspecteurs ont décrit leur situation de travail (principales activités quotidiennes, les compétences mises en œuvre, les difficultés rencontrées et les solutions apportées). Les supérieurs hiérarchiques ont participé à cette observation de leurs jeunes collègues. Les fonctions retenues dans le plan de formation sont l'administration et gestion, la supervision pédagogique et la formation des maîtres et la consultation au service des décideurs.

L'évaluation des résultats est une évaluation globale. Elle a porté sur l'observation des objectifs fixés avant la formation et les résultats atteints. Cette évaluation a consisté en une sommation des autres niveaux d'évaluation en tenant compte des liens de causalité. Cette démarche qui renvoie à une chaîne de résultats, c'est à dire à un ensemble de résultats obtenus dans le temps et liés les uns aux autres dans une relation de cause à effet, est privilégiée dans la discussion des résultats. Le résultat attendu est la formation d'un inspecteur de l'enseignement qui a acquis l'ensemble des compétences pratiques nécessaires à l'accomplissement des tâches rattachées à ses fonctions, l'acquisition des capacités d'échanges et de communication au sein de l'école et avec les différents partenaires de l'éducation.

Pour terminer cette présentation/ utilisation de ce modèle, il faut signaler les critiques qui lui sont servies. Elles font remarquer que la relation causale du niveau 1 (réaction) sur le niveau 2 n'est pas toujours vérifiée, des formations agréables peuvent s'avérer sans résultats et que l'hypothèse selon laquelle les changements à chaque niveau sont corrélés entre eux n'est pas

toujours. La satisfaction tend à corrélérer seulement légèrement avec les trois autres niveaux ; que les niveaux 2, 3 et 4 tendent à corrélérer entre eux de manière légèrement plus prononcée. Un véritable modèle d'évaluation de la formation devrait mieux préciser les résultats de la formation, tenir compte des variables intermédiaires, telles que la motivation à apprendre ou les caractéristiques des apprenants, qui influencent ces résultats et identifier des relations de cause à effet, ce que ne réussit pas à faire le modèle en question, sur un plan pratique sur l'absence d'intérêt par rapport au contexte de la formation, sur le peu d'utilité du modèle pour prendre une décision relative à la formation même et l'impossibilité de distinguer, de différencier certains effets (« à chaud » et « à froid ») de la formation.

Résultats

Les résultats issus des enquêtes sont présentés selon les niveaux d'évaluation du modèle retenu.

Présentation du contexte, du cadre de la formation

Les élèves-inspecteurs, à l'image de l'échantillon constitué, sont titulaires de diplômes universitaires. Sur les 65 réponses obtenues, 56 d'elles, soit plus de 86% ont au moins le baccalauréat, premier diplôme de l'enseignement supérieur ; 35,38% ont un diplôme du premier cycle et plus de 50% sont titulaires d'un diplôme du second cycle (maîtrise ou DEA). Au moment du concours d'entrée en formation, l'échantillon constitué comprenait 63,07% de titulaires certificat d'aptitude pédagogique (CAP), 15,38% titulaires du certificat d'aptitude à l'éducation préscolaire (CAEPS), soit plus de 78% d'instituteurs ou équivalents, titulaires d'une maîtrise ; 6,15% du certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges d'enseignement moyen (CAECEM), 6,15% du certificat d'aptitude à l'enseignement moyen (CAEM) ; 15,38% du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (CAES) et enfin 7,69% du corps des inspecteurs adjoints (CAIAEE). Sur le plan professionnel, ces personnes interrogées proviennent des classes de l'enseignement élémentaire (66,15%), des collèges et lycées (26,15%), de l'administration scolaire (7,69%). Les derniers lieux de service sont étroitement liés aux postes occupés. Plus de 92,30% des personnes interrogées proviennent des classes de l'enseignement préscolaire, des écoles élémentaires et de l'enseignement moyen secondaire général.

Les candidats à l'inspection avaient plusieurs images de la profession. C'est un métier dans la continuité des activités d'enseignement (41,53%). Ils sont responsables de l'encadrement pédagogique des enseignants pour faire évoluer leurs pratiques de classe (41,53%). Mon rêve est de porter la casquette de représentant de l'Etat (9,23%). J'en ai une représentation floue (6,15%). Les motivations à intégrer le corps des inspecteurs sont variables d'un enseignant à un autre : aboutissement logique de carrière (41,53%), ne pas tomber dans la routine (18,46%), pour un intérêt intellectuel (10,76%), désir d'avoir une fonction de responsabilité (7,69%), désir d'apprendre des choses nouvelles (6,15%) et promotion sociale (6,15%).

Plusieurs candidats à l'inspection (60%) ont subi une influence de la part : d'un inspecteur dans l'exercice de ses fonctions (41,53%), de collègues de travail (9,23%), de membres de la famille (9,23%), d'aucune personne (38,46%). La forte influence d'un inspecteur est décrite comme suit : « *tout part de l'inspecteur que l'enseignant connaît* » (20%), d'un inspecteur charismatique (12,30%), d'un inspecteur rencontré dans le cadre de la pratique de la profession (9,23%).

Les élèves-inspecteurs ont fait état de l'insuffisance et de la fonctionnalité des ressources informatiques. L'équipe de direction n'est pas toujours disponible. Les salles pédagogiques sont dans un bon état. La bibliothèque est bien fournie en ressources documentaires. La restauration et le logement sont d'une qualité appréciable. Les chambres sont partagées et très étroites. La salubrité laisse à désirer. La délocalisation de la formation pour rehausser son prestige de la formation par l'amélioration des conditions de vie et d'étude est souhaitée.

Les formateurs ont retenu l'attention des anciens élèves-inspecteurs. Ils ont évoqué surtout leurs profils et leurs absences nombreuses. A cause du profil inadéquat, ils ne sont pas à la hauteur des attentes, ils sont moins motivés et il n'y a pas d'efficacité pédagogique. Les absences sont à l'origine de cours non menés à terme, des cours non donnés.

Sur l'organisation de la formation, les anciens élèves-inspecteurs pensent que les cours en tronc commun pénalisent certains élèves-inspecteurs de langue arabe qui ont souvent un

niveau faible en français. La durée de la formation et le niveau de recrutement sont jugés satisfaisants.

La mesure de l'apprentissage

Les propos rapportés font constater l'aspect trop théorique de la formation : « *une importance est accordée au volet théorique dans le plan de formation* », « *il se pose un problème entre théorie et pratique* », « *La formation est plus théorique que pratique* », « *les cours sont trop théoriques et donc il y a une mauvaise articulation entre la théorie et pratique* ». D'autres observations font état d'un emploi du temps chargé avec un nombre d'unités d'enseignements jugé trop élevé (24 disciplines) dont certains cours ne sont pas dispensés.

Le point fort de cette formation est le relèvement du niveau académique des élèves-inspecteurs. Au titre des points faibles, il y a les cours non dispensés et le profil inadéquat de certains formateurs.

L'organisation des stages est jugée insuffisante à plusieurs titres. 66,15% des personnes interrogées estiment que les stages sont insuffisants, dont 40%, très insuffisants. Ils sont très insuffisants du fait de leur importance dans la formation. Les stages sont comme une sorte de responsabilité entière. Le métier d'inspecteur se fait en grande partie sur le terrain. Un stage de trois semaines bien remplies chaque année est très riche d'enseignements. Les élèves-inspecteurs ont plus besoin d'être en contact avec les réalités du terrain que d'une surcharge de théorie. Un métier s'apprend autant en théorie qu'en pratique, le métier est plus pratique que théorique. Les stages sont très insuffisants du fait de leur nombre. Même si les sorties pédagogiques (visites d'écoles) et les séances d'animation pédagogiques sont des stages, deux stages au cours de sa formation, ne permettent pas à l'élève-inspecteur de se familiariser avec le métier d'inspecteur, d'appréhender les contours du métier sur le terrain. Les stages sont très insuffisants du fait de leur durée. En effet, trois semaines ne permettent pas « *de voir tout ce dont on a besoin de savoir* ». Autrement dit un stage d'une vingtaine de jours ne prépare pas assez bien les élèves inspecteurs. Les stages sont prévus à des périodes pas très indiquées (pendant les congés scolaires) qui privent les élèves inspecteurs de visites de classes et de maîtres. Les stages sont insuffisants de par les lieux retenus. Les inspections d'académie et les inspections de l'éducation et de la formation sont les seuls lieux de stages

des élèves-inspecteurs, comme s'ils ne doivent servir que dans ces structures. Un stage dans les services centraux aiderait les jeunes inspecteurs dans la gestion et la compréhension de la relation entre les niveaux central et déconcentré. Un stage dans les centres de formation des enseignants permet d'exercer dans la formation initiale des instituteurs. La décentralisation, la déconcentration et l'administration sont des notions vivantes pour la profession d'inspecteur de l'enseignement. L'encadrement des stages est défaillant (69,23%) dont 29,23% d'avis passable et 40% pour pas d'encadrement du tout. Ces stages, bien que notés, ne font pas l'objet d'exploitation dans les enseignements. Les rapports de stages n'ont jamais été exploités (63 réponses/ 65). Les comptes rendus de visite de classe ou de direction ne sont pas exploités dans les enseignements et les animations pédagogiques dans les cellules ne sont pas encadrées, ni accompagnées.

L'ouverture de la formation à plusieurs intervenants n'est pas effective et les structures utilisatrices des inspecteurs et l'expertise extérieure ne sont pas associées à la formation. Les formateurs titulaires n'ont pas souvent les profils adéquats, ils ne sont pas à la hauteur des attentes. Ils n'ont pas les compétences requises entraînant un manque d'efficacité pédagogique. Les rares vacataires qui interviennent dans la formation sont souvent sollicités quand ils sont démis de leurs fonctions dans le système éducatif. Ils sont identifiés comme des acteurs individuels en disgrâce. « *L'équipe est un club d'amis ouvert à des inspecteurs retraités ou en service dans l'administration* ». La FASTEF est transformée en « *un dépotoir de hauts fonctionnaires de l'éducation déchus, sans le niveau requis encore moins la compétence* ».

La recherche de la polyvalence de l'inspecteur dans les sous-secteurs de l'éducation préscolaire et de l'enseignement élémentaire n'est pas visible dans les enseignements. Le plan de formation ne contient pas de discipline y relatives. « *L'emploi du temps surchargé avec 24 disciplines ne contient aucune trace de polyvalence entre les niveaux d'enseignement élémentaire et préscolaire* ».

Observation des comportements

Deux paquets de compétences sont acquis : supervision pédagogique (78,46%) et formation continue des maîtres (69,23%). Les nouveaux inspecteurs sont compétents dans l'inspection des maîtres ou des directeurs d'école et dans la formation continue des maîtres. Ces

compétences sont acquises à partir des visites d'écoles et de classes et dans les animations pédagogiques.

Un lot de compétences reste à acquérir dans les domaines de l'administration et de la gestion de l'éducation (26,15%), de la formation initiale (18,6%), et de l'expertise pour les décideurs (6,15%). Au niveau déconcentré où ils sont affectés pour la plupart, les difficultés se rencontrent dans les domaines de l'administration générale, la gestion financière, l'ingénierie de la formation et dans la recherche. Le traitement du courrier, les subtilités de la correspondance administrative, la planification et le suivi-évaluation, l'élaboration de projets, l'élaboration de termes de références, de rapports divers, dans l'accueil et la satisfaction des sollicitations des enseignants et des clients de l'école. La première année de service correspond à une nouvelle année de formation, « *la troisième année de formation d'élèves-inspecteurs* ». Elle est assurée principalement par les supérieurs hiérarchiques (49,23%), par des formateurs ou intervenants dans la formation et à des collègues de même promotion (27,69%) et par l'auto-formation ou recherche-action (23,07%). Le temps d'adaptation ou de résolution des problèmes moyen varie de six mois (plus de 70%) à trois mois (47,69%).

La formation n'est pas en adéquation avec les besoins du terrain. Les connaissances et compétences pratiques ne sont pas adaptées à la politique éducative en cours. La formation n'est pas en phase avec les réalités du système éducatif.

Résultat de la formation

Au niveau des intrants, la structure de formation a fini de s'ériger en un lieu de formation unissant la quasi-totalité des cadres de l'enseignement du pays depuis 1962. Cela revient à dire que la presque totalité des intervenants dans cette formation ont suivi la même formation dans le même établissement. Le recrutement d'élèves-inspecteurs a connu un relèvement considérable de niveau de par les études universitaires et par le passage du probatoire de l'inspection. Ce concours accueille de plus en plus d'enseignants titulaires de diplômes universitaires élevés et pétris d'expérience professionnelle. Les différentes motivations qui les ramènent à changer de statuts, à quitter les familles et les lieux de travail pour devenir ou redevenir étudiants constituaient un socle solide pour la signature d'un contrat didactique autour d'un contrat pédagogique.

La formation est trop théorique, les cours trop théoriques. L'emploi du temps ne contenait pas moins de 24 unités d'enseignements (disciplines) dont certains cours ne sont pas dispensés. La formation a relevé le niveau académique des élèves-inspecteurs. Le profil de certains formateurs est inadéquat aux attentes des apprenants. Les stages sont insuffisants. L'encadrement des stages n'est pas assuré. Les rapports de stages, les comptes rendus de visite de classe ou de direction et les animations pédagogiques dans les cellules ne sont pas encadrées, ni accompagnées. L'ouverture de la formation à plusieurs intervenants n'est pas effective. Les formateurs titulaires n'ont pas souvent les profils adéquats. La polyvalence de l'inspecteur dans les sous-secteurs de l'éducation préscolaire et de l'enseignement élémentaire n'est pas prévue dans les enseignements.

Les nouveaux inspecteurs ont acquis des compétences dans les domaines de l'inspection pédagogique. Ils ne disposent pas de compétences dans les domaines de l'administration, de la gestion de l'éducation, de la formation initiale et de l'expertise pour les décideurs. Ils ont rencontré des difficultés dans ces domaines.

La formation n'est pas en adéquation avec les besoins du terrain. Les connaissances et compétences pratiques ne sont pas adaptées à la politique éducative en cours. La formation n'est pas en phase avec les réalités du système éducatif.

La première année de service correspond à une nouvelle année de formation, assurée principalement par les supérieurs hiérarchiques, par des formateurs ou intervenants dans la formation et des collègues de même promotion et par la recherche-action. Le temps d'adaptation est compris entre trois et six mois. La formation n'est pas en phase avec les réalités du système éducatif.

Discussion

Ils ont dû quitter le monde du travail pour endosser ou reprendre l'habit de l'étudiant. Pendant toute la durée de la formation, leurs statuts de fonctionnaire et d'enseignant étaient compris dans la formule « *mis en position de stage* ». De ce fait, ils ont quitté leurs fonctions dans les écoles, les collèges, les lycées et dans les administrations. Ils n'étaient plus au fait de

l'actualité de ces lieux de travail et de leurs professions. Ces pères de famille et mères de famille étaient coupés de la famille, de leurs responsabilités quotidiennes dans les foyers. Ils n'avaient que des présences furtives auprès des leurs pendant toute la formation. La fin de la formation revêt plusieurs significations. La fin d'une formation bouclée avec succès est la première des satisfactions. Dans la formation des inspecteurs à la FASTEF, il y a très rarement des échecs. La réussite générale aux évaluations formatives et à l'évaluation sommative s'expliquent par le parcours professionnel, le niveau d'études et à la motivation à l'entame de la formation. En plus de ces considérations individuelles, il existe une émulation dans le classement final de la classe. Elle confère aux cinq premiers de chaque promotion de choisir leurs lieux d'affectation. Elle est aussi accueillie avec joie par les nouveaux inspecteurs comme la fin d'un parcours qui les avait doublement isolés. Ce plaisir est d'autant important qu'ils reviennent au bercail et dans le système éducatif avec un trophée en bandoulière, le statut d'inspecteur de l'enseignement, qui va profondément changer et améliorer leurs vies.

Cette situation de fin de formation efface pratiquement toutes les insuffisances de la formation. Les nouveaux inspecteurs et leurs formateurs se congratulent. Les uns remercient par convention et les autres acquiescent par convention. C'est l'évaluation de satisfaction. Les participants évaluent affectivement la formation. Dans la formation des inspecteurs, cette évaluation ne laisse pas de traces écrites, elle est orale. Selon les promotions, l'organisation de cérémonie de remise de diplômes est l'occasion de réaliser cette « *évaluation à chaud* » et même « *évaluation du show* » ou « *pseudo-évaluation* » (Vincent, 1990 ; Soyer, 1998, cités par Ardouin, 2006, 209). Elle est orientée à faire la promotion de la formation, le marketing de la formation tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la structure de formation, notamment la valorisation des formés.

Dans l'évaluation de l'apprentissage, le résumé des résultats observés aboutit à plusieurs oppositions. La première de ces oppositions est relative à l'aspect trop théorique et au désintéressement constaté pour le volet pratique. Cette situation d'apprentissage est souvent appelée l'alternance. Elle se situe « *à l'intersection de deux lieux de formation ayant des logiques différentes et qui accordent au savoir un statut différent : à l'école un savoir a une valeur en lui-même alors qu'en entreprise il ne vaut que parce qu'il permet de faire* » (Besson et al., 2004).

Dans la formation des inspecteurs, cette situation correspond à une des formes développées par Oudet (2010). Il l'appelle alternance organisationnelle, fonctionnelle ou logistique. Elle est sans intention pédagogique, sans volonté de réunir le monde de la formation et le monde du travail, prend la forme d'un calendrier de l'alternance au sens strict du terme. Chaque espace est distinct de l'autre, chacun s'ignore. Chacun pilote, à sa manière, la formation dans une indifférence mutuelle. Il est possible que des objectifs de formation existent de chaque côté, mais ils n'interagissent pas (Oudet, 2010). Dans cette forme d'alternance, le système de travail et le système formation ont développé des logiques tellement différentes et opposées qu'elles sont devenues contradictoires, au sens où elles se nient l'une et l'autre. Dans cette situation, c'est l'apprenant qui gérera son alternance et orientera ses apprentissages en fonction de la mission qui lui est confiée, de la manière dont il se projette dans ses besoins de formation et de compétences, et ce en fonction des marges de négociation possibles avec l'entreprise.

Cette situation d'apprentissage de l'élève-inspecteur n'est pas en phase avec l'alternance dialectique prévue dans le plan de formation, c'est à dire cette alternance adaptée à l'intention pédagogique dans laquelle le monde du travail et le monde de la formation cherchent à cohabiter et collaborer et les espaces tentent de s'articuler. Dans cette forme d'alternance, la gestion des apprentissages apparaît comme tout à la fois collective, individuelle et partenariale. L'apprenant est encadré et accompagné dans son parcours. Sa trajectoire peut être chaotique mais il a la possibilité de trouver en chemin des repères, des boussoles, des guides qui vont l'aider à orienter et réguler ses apprentissages, on parlera de trajectoire auto-co-réglée (Oudet, 2010).

La seconde opposition se situe au niveau des formateurs et des enseignements. Ce sont des inspecteurs, titulaires du même diplôme universitaire d'entrée en formation que leurs apprenants, certes expérimentés, qui ont la charge de cette formation. C'est dire que la plupart d'entre eux ne disposent pas de diplômes universitaires pour les enseignements qu'ils assurent. Faut-il rappeler qu'il y a quelques années, le diplôme universitaire de niveau de maîtrise accepté devait être un diplôme d'enseignement (langues, philosophie, grammaire, histoire, géographie....). Ces formateurs, formés dans cette exigence, ne sont pas à mesure d'assurer tous les enseignements qui sortaient de ces domaines de connaissance. L'expérience

ne peut à elle seule combler la différence de compétences entre les formateurs et les profils qui devaient les renforcer, ni « *l'intervention de quelques anciens chefs de services qui n'ont pas souvent le profil requis* ». Pour certains savoirs à enseigner, ils ne sont pas à l'aise, ils ne sont pas en phase avec une formation qui relève de la logique de la pratique, celle qui « *relève de l'action, non du discours, de la finalisation, non du désintéressement* » (Fabre, 1994). L'absence des vacataires nationaux (consultants, experts, universitaires, chefs de services administratifs, responsables de structures) et d'enseignants étrangers dans le traitement de certains domaines de la formation a privé les nouveaux inspecteurs de ces compétences spécifiques et de compétences nécessaires pendant la formation. De même, l'absence de spécialistes de l'éducation préscolaire et de l'éducation non formelle justifie que la polyvalence tant souhaitée ne puisse être une réalité.

La relation de l'enseignant avec le contenu relève entièrement de la didactique (Reuter et coll., 2013, cité par Cormier *et al.*, 2014, 4) parce que la pédagogie ne prend pas spécifiquement en compte les contenus disciplinaires. La didactique et la pédagogie, deux disciplines des sciences de l'éducation, sont « *deux démarches complémentaires que l'enseignant est amené bon gré mal gré à mener de front* » (Lapierre, 2008, 5). Dans l'évaluation de l'apprentissage, la compétence à enseigner des formateurs certaines disciplines est remise en question. Cette situation peut s'expliquer à partir du triangle didactique qui traite de la relation de l'enseignant avec le contenu et la relation de l'apprenant avec le contenu. La relation de l'enseignant aux savoirs (savoirs savants, savoirs à enseigner et savoirs enseignés) lui permet d'enseigner (relation didactique). La compétence ou l'incompétence de l'enseignant se détermine à partir de ces savoirs, à partir de connaissances de base, de connaissances acquises par expérience (connaissances, savoir-faire et savoir-être) et par le biais de la formation continue formelle ou informelle. Des types de savoirs retenus par les didacticiens, la critique faite aux enseignants de la FASTEF est en rapport avec les savoirs enseignés. Ces savoirs puisent dans les savoirs savants et sont contenus dans le plan de formation. Les niveaux de maîtrise des savoirs savants et des savoirs à enseigner autorisent la relation pédagogique, la relation de l'enseignant à l'étudiant qui lui permet de le former. Autant le niveau de maîtrise est élevé, autant le titre spécialiste disciplinaire est reconnu. C'est cette reconnaissance qui manque à certains formateurs titulaires dans la formation.

Dans l'observation des comportements a donné lieu à un classement de compétences en compétences acquises et compétences à acquérir. Dès leur prise de service, les activités principales des nouveaux inspecteurs sont orientées vers les visites de classe et l'animation de cellules pédagogiques et de participation aux séminaires. Les chefs de service dont dépend leur emploi de temps délèguent le plus souvent ces activités qui contiennent les compétences les plus attendues pour les besoins de fonctionnement de leurs services et d'encadrement des enseignants. Les enseignants en ont besoin pour finaliser leurs examens professionnels, d'autres pour les préparer, même si leur utilité première est d'améliorer les enseignements et apprentissages.

Dans les lieux de travail, les nouveaux inspecteurs ne sont pas toujours sollicités pour les compétences non acquises pour la simple et bonne raison qu'elles sont exclusivement à la charge des responsables de service et leurs adjoints. Leur découverte et la volonté de s'en approprier sont les signes annonciateurs de l'impatience d'accéder aux responsabilités.

Il faut cependant atténuer les déclarations qui ont construit ce résultat. Il y a lieu de tenir compte de la différence entre compétences observées et compétences non mises en œuvre. L'utilisation des produits de la formation peut être entravée par plusieurs obstacles au transfert de compétences dans le lieu de travail. C'est le cas quand les responsables hiérarchiques des participants ne mettent pas en place les conditions nécessaires pour le transfert, quand ils s'y opposent de manière plus ou moins déclarée. Les nouveaux inspecteurs vivent souvent cette situation. Quand les acquis de la formation ont peu de liens avec la réalité du terrain, cela peut constituer aussi une entrave. Un autre obstacle se dresse quand les participants ne peuvent pas mettre en œuvre leurs acquis rapidement après la formation. Dans le cas de cette formation, il faut reconnaître l'impossibilité de transférer ce qui n'est pas encore acquis, ni de transférer les acquis d'une formation ayant peu ou pas de liens avec la réalité du terrain ou même de transférer une compétence qui n'est pas au niveau de responsabilité du nouvel inspecteur.

La volonté de s'adapter aux changements en cours et d'anticiper sur les besoins futurs un objectif général du plan de formation, résultat attendu de la formation n'est pas atteint. Cette réponse se justifie par les liens de causalité entre les niveaux d'évaluation. Les intrants nécessaires étaient réunies, la formation a été biaisée par la qualité de certains formateurs et

le manque d'ouverture à des intervenants extérieurs (spécialistes et experts) et aux structures utilisatrices des inspecteurs. Ces insuffisances ont alterné le produit attendu par l'absence de toutes les compétences visées dans la formation. Les effets de la formation sont à trouver dans les activités d'inspection pédagogique. L'impact attendu ne sera perceptible que bien après la période d'adaptation suivant la nouvelle année de formation après la formation

Conclusion

L'évaluation de la formation des inspecteurs de l'enseignement élémentaire se justifie par la nécessité d'évaluer les formations parce que la culture de l'évaluation a fini de s'épandre à tous les domaines de l'activité humaine. Elle est pertinente par rapport aux responsabilités confiées à ces personnels de l'éducation. Ils contrôlent, régulent, pilotent et managent le système éducatif. A ce titre, ils portent une lourde responsabilité sur la qualité de ce domaine vital pour l'avenir d'un pays. Dans le même ordre d'idée, elle s'avère opportune par rapport aux nombreuses compétences attendues de ces cadres. Pour toutes ces raisons, l'évaluation de cette formation est une source importante d'informations destinées à tous les acteurs de l'éducation.

Au regard des compétences attendues de la formation, les inspecteurs issus de cette formation, et leurs supérieurs hiérarchiques ont constaté que les inspecteurs ont certes acquis des compétences, mais ils n'ont pas acquis toutes les compétences nécessaires à l'accomplissement des tâches rattachées à leurs fonctions. Beaucoup d'autres observations viennent expliquer ou justifier ce résultat. La formation privilégie l'installation de compétences pédagogiques au détriment des compétences administratives par une approche plus théorique que pratique. Ainsi la formation se préoccupe plus de relever le niveau intellectuel du futur inspecteur que lui doter de savoir-faire nécessaires et elle est éloignée des besoins réels du terrain, c'est à dire les politiques éducatives en cours. Les connaissances et compétences pratiques acquises ne sont pas adaptées au milieu de travail. Le réseau d'interventions qui devrait mettre à contribution les structures de base, les formateurs et les élèves-inspecteurs eux-mêmes ainsi que les partenaires de l'éducation n'est pas installé. Les compétences de certains formateurs ne sont pas à la hauteur des attentes.

Face aux nombreuses difficultés de début de carrière, les nouveaux inspecteurs ont considéré leur première année de service comme une autre année de formation avec d'autres

intervenants (les supérieurs hiérarchiques, les collègues et les camarades de formation). La rapide adaptation aux lieux de travail est venue combler en partie les insuffisances de la formation.

Au terme de cette évaluation, la principale suggestion préconise le relèvement du volet professionnel de la formation dans un nouveau plan de formation. Il s'agira de construire cette formation dans la professionnalisation du lieu de formation (être plus près des pratiques), du contenu de la formation (compétences adaptées aux politiques éducatives en cours) et des formateurs de l'inspecteur (recruter des formateurs de haut niveau, compétents et disponibles). C'est à ces conditions que les inspecteurs pourront être fonctionnels dès leurs entrées en fonction dans les services de l'éducation.

Références

- Ardouin, T. (2006). *Ingénierie de formation pour l'entreprise : Analyser, concevoir, réaliser, évaluer* (2ème édition). Paris : DUNOD, Collection Fonctions de l'entreprise.
- Berger, G. (1977). *Pour une nouvelle approche de la formation d'inspecteurs*. UNESCO. Caracas: UNESCO.
- Besson, M., Collin, B., & Hahn, C. (2004). « L'alternance dans l'enseignement supérieur au management ». *Revue française de gestion*. 2004-4-151, 69-80.
- Cormier, C., Laplante, I., & Dagenais, A. (2014, juin). « La didactique, les didactiques ». *Bulletin de la documentation collégiale*.
- Cros, F., & Bon, A. (2006). *Réflexions et données extraites du séminaire international l'évaluation au service de la qualité en éducation: pratiques et enjeux*. Paris : Annexe.
- De Ketele, J.-M., & Gerard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. dans M. Behrens, La Qualité en éducation. *Pour réfléchir à la formation de demain* (19-38). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2001). *Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement*. Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale - Université de Liège, 23-50.
- Dunberry, A & Péchard C. (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives*. CIRDEP.

- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- FASTEF. (2009, septembre). *Formation des inspecteurs de l'éducation*. Récupéré sur fastef.ucad.sn.
- Ferrier, J. (1997). *Les inspecteurs des écoles primaires : 1835-1995* (tome 1). Paris : L'Harmattan
- Gérard, F. -M. (2003). « L'évaluation de l'efficacité d'une formation ». *Gestion 2000*, 14.
- Gilibert, D., & Gillet, I. (2010). « Revue des modèles en évaluation de formation : approches conceptuelles individuelles et sociales ». *Pratiques Psychologiques*, 217-238.
- Hadji, Ch. (1990). *Evaluation, les règles du jeu*. Paris : ESF.
- Jacob, S., & Varone, F. (2001). « L'évaluation des politiques publiques en Belgique : état des lieux au niveau fédéral. Administration publique ». *Revue du droit public et des sciences administratives*, 119-129.
- Lapierre, L. (2008). « Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial ». *Pédagogie collégiale*, 5-12.
- Manuel général de l'Instruction primaire - 2ème partie non officielle. (1846). Paris: Hachette et al.,.
- Oudet, S. (2010). « Alternances et professionnalisation ». *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 83-95.
- Prévost, P. , (2000 , février). « La régulation biologique : un concept intégrateur de la connaissance agronomique ». *Courrier de l'environnement de l'INRA*, 28.
- Thiétart, R.-A. (2008). *Le management*. Paris : PUF.
- UNESCO. (1969). *Sénégal, Ecole Normale Supérieure : Rapport sur les résultats du projet –conclusions et recommandations*. Paris : UNESCO.